

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika õppekava

Epp Tulviste

## VAATLUSINSTRUMENDI LOOMINE KLASSIKLIIMA HINDAMISEKS

Magistritöö

Juhendaja: Tõnu Jürjen, MA

Läbiv pealkiri: vaatlusinstrument

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Tõnu Jürjen (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2018

## Kokkuvõte

## Vaatlusinstrumendi loomine klassikliima hindamiseks

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja töötada klassikliima hindamiseks vaatlusinstrument, mis sobiks Eesti oludele. Peale esialgse vaatlusinstrumendi väljatöötamist hinnati sellega klassikliimat kolme hindaja poolt. Tundidele antud hinnangute arutelu ja põhjendamise tulemuste põhjal täiendati instrumenti ning muudetud instrumenti kasutades viidi läbi uus klassikliima hindamine. Vaadeldi 40 20-minutilist videolõiku tavaõpetaja ja eripedagoogi klassitundidest, mis olid filmitud erinevates Eesti koolides. Neist 20 olid tavaõpetajate tundide videolõigud ja 20 eripedagoogide omad. Tavaõpetaja ja eripedagoogi tundide vahel esineb erinevusi klassikliimas. Antud valimi puhul osade skaalade puhul ilmnes, et tavaõpetajad väljendavad õpilaste vastu austust ja tunnustavad neid rohkem kui eripedagoogid. Samuti väljendavad tavaõpetajad õpilaste suhtes rohkem positiivseid emotsioone. Statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud järgmistes skaalades: õpilastepoolne emotsioonide väljendus, õpilastepoolne halvustamine, õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes ja õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes.

*Märksõnad:* struktureeritud vaatlus, klassikliima

## Abstract

### Creating an observation instrument to evaluate classroom climate

The aim of the present study was to create an observation instrument, suitable for evaluating the classroom climate in the Estonian settings. After preparing an initial draft version of the instrument, three observers conducted a trial classroom climate evaluation. In a follow-up discussion session, the observers discussed the observation process and explained their choice preferences. Based on the follow-up session, the instrument was revised. Finally, pre-recorded classroom videos were watched and a new classroom climate evaluation was carried out using the new instrument. 40 videoclips (20 minutes each) of ordinary class teachers' and of special education teachers' classes were watched. The videos were recorded in different schools in Estonia. 20 videoclips were cuts of ordinary teachers lessons and 20 of education teachers lessons. The results showed that there are significant differences in classroom climate between ordinary class teachers and special education teachers lessons. Measurement scales revealed that ordinary class teachers tend to express honor and respect towards pupils more often than special education teachers. They also express more positive emotions toward the class. Statistically important differences didn't appear on the following scales: expressing emotions by children, derogation expressed by children, children's activity towards the teacher and schoolwork and teacher's activity towards schoolwork.

*Key Notes:* structured observation, classroom climate

## Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Abstract.....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus.....	5
Klassikliima mõiste.....	5
Klassikliima olulisus.....	6
Õpetaja osa klassikliima kujundamisel.....	6
Positiivne klassikliima.....	8
Positiivse klassikliima olulisus.....	9
Negatiivne klassikliima.....	10
Klassikliima parandamine.....	13
Klassikliima mõõtmine.....	14
Klassikliima mõõtmise olulisus.....	14
Klassikliima hindamine vaatluse teel.....	15
CLASS.....	15
VAIL.....	15
Klassikliima hindamine küsimustikega.....	16
Meetod.....	18
Vaatlustundide videosalvestised.....	18
Vaatlusinstrumendi loomine ja vaatluse läbiviimine.....	19
Klassikliima vaatlusinstrument.....	21
Tulemused.....	22
Hindajate vaheline reliaablus.....	22
Hindajate vaheline reliaablus eripedagoogi ja tavaõpetaja tundide hindamisel.....	24
Skaalade vaheline seos.....	26
Klassikliima eripedagoogi ja tavaõpetaja tundides.....	27
Arutelu.....	27
Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	30
Tänu sõnad.....	31
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisad.....	37

## Sissejuhatus

Vastavalt põhikooli riiklikule õppekavale (2011) on põhikooli ülesandeks luua õpilasele turvaline ja positiivne õpikeskkond. Õpetaja kõige olulisemaks ülesandeks on luua klassikliima, kus õpilased tunnevad end nii füüsiliselt, emotsionaalselt, vaimselt kui ka akadeemiliselt turvaliselt (Danielson, 2013; Holloman & Yates, 2012). Õpetaja vastutab selle eest, et õpilastevahelised suhted klassiruumis oleksid positiivsed ja toetavad. Õpetaja määrab ära, mislaadi käitumist klassiruumis tolereeritakse. Ta on oma käitumisega õpilastele eeskujuks. Õpilased õpivad käitumist õpetaja pealt (Danielson, 2013).

### *Klassikliima mõiste*

Klassikliima on klassi füüsiline, emotsionaalne ja sotsiaalne olek (Sieberer-Nagler, 2015). Klassikliimal on väga oluline roll selles, et õpetamine oleks efektiivne (Evans, Harvey, Buckley, & Yan, 2009). Klassikliima on oluliseks faktoriks laste psühhosotsiaalse toimimise juures ning on kõige olulisem faktor, mis mõjutab koolikiusamist ja agressiivset käitumist (Leff, Thomas, Shapiro, Paskewich, Wilson, Necowitz- Hoffman, & Jawad, 2011).

Klassikliima koosneb mitmest komponendist, mida saab omakorda jagada väiksemateks osadeks. Evansi ja tema kolleegide (2009) järgi on võimalik eristada kolme klassikliima komponenti: akadeemilist, emotsionaalset ja korralduslikku. Akadeemiline puudutab õppekava ja pedagoogilist poolt, emotsionaalne klassis valitsevaid tundeid ja korralduslik klassis korra hoidmist. Pianta toob välja samuti kolm sarnast klassiruumi kvaliteedi valdkonda: emotsionaalse toetuse, klassiruumi korraldamise ja õppimise toetamise (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). Kõige olulisemad osad on klassiruumi haldamine ja õpetamise stiil (Evans et al., 2009). Zedan (2010) toob välja viis põhilist klassikliima komponenti: rahulolu ja nautimine, õpetaja ja õpilase vahelised suhted, sooline ebavõrdsus ja pinge, õpilaste omavahelised suhted ja võistlusmoment. Klassikliima hulka kuuluvad ka klassiruumi füüsilise keskkonna omadused nagu klassi välimus, sealne mööbli paigutus, klassiruumi kütmine ja ventilatsioon (Evans et al., 2009).

### *Klassikliima olulisus*

Klassikliima on muutunud järjest olulisemaks uurimisteenaks. Lisaks õpilaste õppeedukusele keskendumisele on täheldatud vajadust pöörata tähelepanu nende sotsiaalsele toimetulekule klassiruumis (Pianta et al., 2008).

Klassikliima mõjutab õpilaste õppeedukust ja akadeemilisi saavutusi (LaRocque, 2008). Klassis esinevad suhted mõjutavad oluliselt õpilaste sotsiaalset ja akadeemilist arengut (Ratcliff, Jones, Costner, Savage - Davis, & Hunt 2010; Rucinski, Brown, & Downer, 2017). Õpilaste emotsionaalsed ja käitumuslikud probleemid on seotud klassikliimaga. Klassikliima avaldab mõju õpilaste vaimsele tervisele (Somersalo, Solantaus, & Almqvist, 2002). Klassikliima mõjutab seda, kuidas õpilased käituvad (Sieberer-Nagler, 2015). Sageli on õpetajal raske klassiruumi hallata õpilaste probleemse käitumise tõttu (Pianta et al., 2008). Klassikliima kujunemisel on olulised nii õpetaja tegevus kui ka õpilaste omavahelised suhted (Leff et al., 2011). Klassikliima uurimisel on keskendutud peamiselt õpetaja osale klassikliima kujundamisel, vähem tähelepanu on pööratud õpilaste omavahelisele suhtlusele. Samas on see klassikliima äärmiselt oluline komponent. Õpilaste omavahelised suhted sõltuvad ka õpetajast, samas ei pruugi need olla seotud suhtumisega õpetajasse. Kõiki klassi õpilasi võib ühendada nende ühine negatiivne suhtumine õpetajasse. Õpilasi võib ühendada tugev ühtekuuluvustunne ka sel juhul, kui neile õppeaine ei meeldi (Johnson, 2009).

### *Õpetaja osa klassikliima kujundamisel*

Klassiruum on kogukond, kus tegutsevad koos õpilased ja õpetaja. Selle kogukonna juhiks on õpetaja. Õpetaja juhtimisoskustest sõltub nii õpetaja - õpilaste kui õpilaste vaheliste suhete kvaliteet klassis (Ratcliff et al., 2010).

Õpetaja väga oluliseks ülesandeks on klassiruumi tõhus haldamine. Klassiruumis valitsevad suhted mõjutavad oluliselt nii õpitulemusi kui ka sotsiaalseid suhteid. Õpetaja ja õpilase vaheline suhe ei ole seotud sellega, kas õpilane peab õpetajat oma sõbraks või sellega, milline on õpetaja iseloom. Oluline on see, kuidas õpetaja käitub (Marzano & Marzano, 2003). Õpetaja ülesandeks on lisaks oma aine õpetamisele reguleerida õpilaste emotsioone ja käitumist

(Saat & Tropp, 2010). Enne, kui õpetaja saab hakata tegelema õpilaste käitumise kujundamisega, on vaja kujundada õpetaja enda käitumist. Õpetajate koolitamine ja nende käitumisele tagasiside andmine on avaldanud positiivset mõju (Mrachko, Kostewicz, & Martin, 2017). Õpetaja peab võimaldama õpilasel koostööd teha, seejuures õpilase vajadustega arvestades ning teataval määral õpilase üle domineerides (Marzano & Marzano, 2003). Õpetajatel esineb probleeme käitumisraskustega õpilastega suhtlemisel ja nendega positiivsete suhete loomisel. Nad võivad neid õpilasi vältida ja nendega üldse mitte suhelda (Ratcliff et al., 2010).

Ei piisa sellest, kui õpetaja väljendab soojust ja tundlikkust klassi kui terviku vastu. On oluline, et õpetaja oskaks luua positiivse suhte iga õpilasega individuaalselt. Selleks on vaja, et õpetaja läheneks igale õpilasele individuaalselt, tekitades õpilases tunde, et õpetaja temast hoolib ja talle toeks on (Rucinski et al., 2017).

Õpetaja peaks õpilaste vastu austust välja näidates võimaldama neil kogeda, mis tunne on siis, kui sind austatakse. Sel juhul õpivad õpilased teiste inimeste, nii õpilaste kui õpetajate suhtes, lugupidavalt käituma. Nad õpivad eeldama, et teistest inimestest peetakse lugu. Kui õpetaja austab oma õpilasi, siis austavad ka õpilased teda. Õpilasi austamata aga ei tasu õpetajal eeldada, et õpilased teda austaksid. Vastastikuse austuse puhul õpilased näevad, et õpetaja on samasugune inimene nagu nemad. Ideaalne on see, kui õpilased tahavad teadlikult nii õpilaste kui õpetajate vastu lugupidamist ja hoolivust välja näidata (Holloman & Yates, 2012).

Õpilane, kellel on õpetajaga toetav ja lähedane suhe, on tavaliselt ka õppimises edukam kui õpilane, kellel on õpetajaga konfliktid (Rimm- Kaufman, & Sandilos, 2011). Sieberer-Nagleri (2015) poolt teostatud uuringus ilmnes, et kui õpetaja karistas lapsi rohkem, siis muutusid õpilaste omavahelised suhted agressiivsemateks. Kui õpetaja aga kiitis lapsi rohkem, siis olid õpilaste vahelised suhted vähem agressiivsed. Õpilased peaksid tundma, et nad moodustavad koos õpetajaga ühise meeskonna ja et nende vajadused on õpetaja omadega seotud (Sieberer-Nagler, 2015). Õpetajate töö tõhususe ja õpilaste karistamise sageduse vahel on negatiivne seos. Need õpetajad, kes panevad õpilased hästi õppima, karistavad neid vähem. Õpetajad, kes õpilasi palju karistavad, ei ole head õpetajad, kui otsustada õpilaste halbade hinnete järgi (Lindgren & Suter, 1994).

Õpetaja saab õpilaste vahelist kiusamist ära hoida tegeledes kiusamisega seotud õpilastega, lastevanemaid ja direktorit kiusamisest informeerides ja neid vägivalda-vastasesse tegevusse kaasates (Çengel & Türkoğlu, 2016). Oluline on see, et õpilased tunneksid end turvaliselt ja julgeksid õpetajale õpilaste vahelisest kiusamisest teada anda (Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi, & Vo, 2009; Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014). Nendes klassides, kus õpilased julgevad kiusamisest õpetajale rääkida, esineb vähem vägivalda. Nendes klassides, kus aga õpilased ei julge kiusamisest teada anda või pole õpetaja õpilaste juttu tõsiselt võtnud, vägivald jätkub ja selle hulk võib isegi suurenedagi (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014).

Õpetaja on oma käitumisega õpilastele eeskujuks (Luckner & Pianta, 2011). Oluline on, et õpilastel oleks klassis mugav olla. Arusaamatused mõjutavad õpilaste õppimist ja õpetajate tööd. Õpetaja peab klassikliima loomisel olema uuenduslik ja arvestama õpilastega (Zhanabekova, 2014). Võime juhtida õpilaste käitumist klassiruumis on väga oluline. Sellest sõltub õppeeesmärkide saavutamine (Brouwers & Tomic, 2000). Õpetaja kujundab õpilaste vahelisi suhteid õpilaste omavahelistele suhetele tagasisidet andes ja nende kogemuste baasil õpilaste kogemusi suurendades (Luckner & Pianta, 2011). Keskkonnas, kus üksteist austatakse, ei pea õpilased muretsema sellepärast, et õpetaja või teised õpilased neid hukka mõistavad või alavääristavad. Kõik tunnevad end väärtustatuna ja turvaliselt. Tähtis on see, millist käitumist õpetaja klassis aktsepteerib. Juhul, kui õpetaja tunnustab õpilastevahelisi positiivseid suhteid, oma käitumisega õpilastele eeskujuks on ja õpilasi üksteist austama õpetab, aitavad õpilastevahelised positiivsed suhted luua positiivse klassikliima (Danielson, 2013).

### *Positiivne klassikliima*

Positiivse klassikliima korral on õpetaja õpilastele oma käitumisega eeskujuks (Jennings & Greenberg, 2009). Nii õpetaja kui õpilased on üksteiste vastu soojad, hoolivad ja viisakad. Õpetaja ja õpilased on positiivsed üksteise suhtes, naudivad üksteisega suhtlemist ja koosolemist (Pianta et al., 2008). Keelekasutus väljendab austust teiste vastu (Danielson, 2013), õpetaja pöörab tähelepanu õpilaste hääletoonile ning vajadusel suunab õpilaste käitumist. Ta on salliv ja heakskiitev õpilaste ja nende ideede suhtes (Miller & Pedro, 2006). Õpilased ei räägi üksteisest üle, vaid ootavad, kuni teine on rääkimise lõpetanud (Danielson, 2013) ja kuulavad hoole ja



huviga, mida teine õpilane ütleb (Pianta et al., 2008). Õpilased on abivalmid (Danielson, 2013; Pianta et al., 2008) ja lähevad teistele õpilastele vajaduse korral kohe appi (Pianta et al., 2008). Samuti lasevad nad vajadusel ennast aidata (Danielson, 2013). Kui õpilased näevad, et õpetaja kiidab neid hea käitumise eest ja samas ei reageeri ebasobivale käitumisele, saavad nad aru, et õpetaja reageerib pigem sobivale kui ebasobivale käitumisele (Conroy et al., 2009). Õpetaja võib väljendada heakskiitu õpilase käitumisele või üldist heakskiitu, kasutada žeste või väljendades füüsiliselt õpilaste vastu toetust, patsutades neid õlale, neile pöidlaga näidates, et nad olid tublid või neile patsu lüües (Mrachko et al., 2017). Õpilaste kiitmine võib mõjuda klassi haldamisele soosivalt. Tänu sellele võivad õpilased paremini õppetööle keskenduda (Floress, Beschta, Meyer, & Reinke, 2017). Sotsiaalselt ja emotsionaalselt kompetentsed õpetajad on oma käitumisega õpilastele eeskujuks. Nad loovad õpilastega tugevaid ja toetavaid suhteid, aitavad neil toime tulla konfliktsetes olukordades ja julgustavad neid tegema koostööd teiste õpilastega (Jennings & Greenberg, 2009).

### *Positiivse klassikliima olulisus.*

Positiivne klassikliima koosneb järgmistest komponentidest: õppimisel õpilaste individuaalsete vajadustega arvestamine, õpilaste õppima julgustamine ja nende toetamine õppimisel (Sriklaub, Wongwanich, & Wiratchai, 2015). Õpilaste õppeedukus sõltub emotsionaalsest toetusest klassiruumis (Pianta et al., 2008). Positiivse klassikliima korral on õpilased õppimises edukamad (Zedan, 2010). Selleks, et hästi õppida, peab õpilane kõigepealt tundma ennast koolis hästi (Allodi, 2010), vaja on luua positiivne klassikliima (Krips, 2017). Positiivse keskkonna loomisega saab õpetaja soodustada õpilaste õppimist ja vältida probleemset käitumist klassis (Conroy et al., 2009). Kui õpetaja edendab klassis positiivseid suhteid, reageerib õpilaste vajadustele ja loob kokkukuuluvustunde, siis õpilased õpivad rohkem ja on õppimisest rohkem huvitatud (Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). Õpetaja üks olulisemaid ülesandeid ongi positiivse keskkonna loomine, kus kõik, nii õpetaja kui ka õpilased, üksteist austavad. Õpetaja on oma positiivse käitumisega eeskujuks õpilastele. Oluline on see, missuguseid suhteid ta õpilaste vahel aktsepteerib (Danielson, 2013). Positiivse klassikliima puhul on nii õpetaja kui õpilaste elukvaliteet paranenud, kuna tähelepanu pööratakse peale akadeemilise edukuse veel õpilase sotsiaalsele ja emotsionaalsele arengule (Evans et al., 2009).

Oluline on see, et õpetaja rahuldaks õpilaste vajadusi, siis saavad ka tema enda vajadused rahuldatud (Ciaccio, 2004). Positiivne klassikliima avaldab mõju laste vaimsele tervisele (Somersalo et al., 2002). Õpetaja vastutab positiivse klassikliima säilimise eest. Samuti saab ta edendada klassis nii õpilaste ja õpetaja vahelisi kui õpilaste vahelisi positiivseid suhteid (Cortes & Kochenderfer- Ladd, 2014). Ta saab luua oma käitumise ja sõnadega keskkonna, kus õpilased on edukad, neid austatakse ja neile ollakse toeks. Turvalises keskkonnas on õpilased õppimises edukamad (Holloman & Yates, 2012). Õpilastevahelised positiivsed suhted võivad luua emotsionaalselt toetava keskkonna (Danielson, 2013).

### *Negatiivne klassikliima*

Negatiivse klassikliima korral ei tee õpilased üksteisest välja, nad mõnitavad, alandavad ja ähvardavad teisi. Võib esineda füüsilist vägivalda. Negatiivse klassikliima korral esineb õpilaste vahel sarkasmi, hukkamõistu ja konflikte (Danielson, 2013).

Negatiivse klassikliima puhul on õpetaja suhted õpilastega negatiivsed (Danielson, 2013; Pianta et al., 2008). Klassis, kus on väga negatiivne kliima, on õpetaja õpilaste vastu sarkastiline ja lugupidamatu. Õpetaja ähvardab õpilasi ja karjub nende peale. (Pianta et al., 2008) Õpetaja ei pea õpilastest lugu. Ta ei tunne nende vastu huvi ega austa neid (Danielson, 2013). Õpetamisel ei lähtu õpetaja õpilaste võimetest ega huvidest. Ta peab kinni planeeritud tunni kavast ka siis, kui õpilased on tüdinenud või neil on igav (Reyes et al., 2012). Õpetaja ei pööra õpilaste negatiivsele käitumisele tähelepanu ega tee välja sellest, kui õpilased räägivad üksteisest ja temast üle (Danielson, 2013). Õpetaja on õpilaste suhtes sarkastiline, ta teeb maha nende pingutusi ja alavääristab neid. Õpetaja on õpilaste suhtes negatiivse hoiakuga. Kui keegi käitub halvasti, siis õpetaja karjub ta peale või ähvardab teda. Mõni õpetaja kasutab rääkimise asemel isegi füüsilist jõudu (Pianta et al., 2008). Õpilaste vaimne heaolu on jäänud tagaplaanile. Õpetajad kipuvad keskenduma ainult hetkeolukorrale ja nad ei uuri, mis on õpilase käitumise tegelik põhjus. Õpetajad, kellel oli raskusi klassikliima haldamisega, karistavad õpilasi teistest õpetajatest rohkem (McClusky, 1937). Õpetajate töö tõhususe ja õpilaste karistamise sageduse vahel on negatiivne seos. Nende õpilaste õppetulemused on paremad, kelle õpetajad neid sageli ei karista (Pianta et al., 2008). Negatiivse klassikliima korral reageerib õpetaja õpilaste halvale käitumisele

nende väärikust alandades (Danielson, 2013). Õpetaja võib olla õpilaste vastu verbaalselt agressiivne erinevatel põhjustel. Ta võib tahta selle kaudu vähendada õpilase ebasobivat käitumist või suunata õpilast rohkem pingutama (Rocca, 2002). Kui õpetaja tajub, et õpilase ebasobiv käitumine võib peegeldada õpetaja mittetoimetulekut klassi haldamisega, võib õpetaja reaktsioon õpilase käitumisele olla agressiivne (Romi, Salkovsky, & Lewis, 2016). Väga negatiivse kliima korral õpetaja ähvardab õpilasi või karjub nende peale selleks, et klassis kontrolli saavutada.

Sarkasm ei sobi klassiruumi. Kui õpetaja on sarkastiline või hukkamõistev õpilaste vastu, siis võivad ka õpilased olla sarkastilised õpetaja ja teiste õpilaste suhtes (Holloman & Yates, 2012). Õpetaja ei saa eeldada, et õpilased oleksid õppimise suhtes positiivselt meelestatud. Kui õpetaja ei kasutaks sarkasmi, siis oleksid õpilased rohkem motiveeritud õppima (Beane, 2010).

Mõnitamine võib põhjustada õpilases, kes seda kogeb, kurbust ja ta tunneb end alandatuna. See võib tekitada jõuetust, viha ja üksindustunnet. Õpilane võib karta kooli minna (Side & Johnson, 2014). Õpilaste jaoks on arusaamatu, kuidas on võimalik samaaegselt õpetajat karta ja nautida õppimist (Beane, 2010).

Õpetaja peaks katsuma leida õpilase lugupidamatu käitumise põhjuse. Sageli otsib õpilane negatiivse käitumisega tähelepanu. Sellisel juhul toimib karistus tasustusena (Lindgren & Suter, 1994). Õpilane võib käituda lugupidamatult, kuna ta tunneb, et teised ei pea temast lugu. Selle taga võib olla viha, kättemaksuiha, armukadedus, ebakindlus- või ohutunne. Õpilane võib proovida õpetajalt sellise käitumise kaudu abi saada (Holloman & Yates, 2012).

Negatiivse klassikliima tõttu võib õpilastel tekkida depressioon (Zedan, 2010). Negatiivsel klassikliimal on õpetajale endale negatiivne mõju. Õpetaja võib hakata klassikliimaga mitte toime tulemises süüdistama õpilasi. Tema suhtumine õpilastesse võib muutuda negatiivseks (Brouwers & Tomic, 2000). Emotsionaalselt kurnatud õpetaja võib tunda, et koolil ei ole talle ega temal koolile enam midagi pakkuda. Ta võib läbi põleda, muutuda kalgiks ja küüniliseks ning lõpuks koolist lahkuda. Ta võib ka koolis õnnetuna edasi töötada pakkudes õpilastele vaenulikku klassikliimat. Just vaimsete probleemidega õpilastele mõjub läbipõlenud õpetaja ja tema loodud halb klassikliima eriti negatiivselt (Jennings & Greenberg, 2009).

Hirm võib mõjuda õppimisele pärssivalt (Sieberer-Nagler, 2015). Mõnel õpilasel on raske toime tulla klassiruumis asetleidvate väljakutsetega. Raskusi võib tekkida näiteks enesekontrolli säilitamisega sotsiaalsetes situatsioonides (Sean Kearney, Smith, & Maika, 2016). Ebasobiva klassikliima puhul püüab õpetaja sageli õpilase ebasobivat käitumist kontrollida, kuid ta ei saa sellega hakkama. Õpilane käitub edasi ebasobivalt ja õpetaja on sellest häiritud. Lõpuks õpilase ebasobiv käitumine süveneb (Ratcliff et al., 2010). Õpetaja kasutab lauseid, mis väljendavad sarkasmi, vaidleb õpilastega või noomib neid (Mrachko et al., 2017). Õpilaste käitumisprobleemide vähendamisega on hea tegeleda klassiruumis, kuna klassis on õpetaja oma käitumisega õpilastele eeskujuks (Pianta et al., 2008). Kõige rohkem kahjustavad õpilasi füüsiline ja verbaalne vägivald. Õpetajal on oluline teada, et õpilaste karistamine avaldab pikaajast mõju. See tekitab õpilastes ärevust, frustratsiooni ning halvendab õpilaste ja õpetaja vahelisi suhteid.

Õpetaja peaks püüdma lahendada konflikte õpilastega suheldes, mitte neid karistades. Suhtluse abil on võimalik lahendada igasuguseid, nii õpetaja ja õpilase kui õpilaste vahelise konflikte. Vaenuliku, külma ja soovimatu keskkonna tõttu võib õpilase õppetöö kannatada ja ta võib koolist välja langeda. Õpetaja ja õpilase vahelise suhte halvenemisel võib olla õpilasele laastav mõju. Kui kool tekitab negatiivseid emotsioone, siis õpilased ei käi seal mitte sellepärast, et neile seal meeldiks käia, vaid ainult sellepärast, et nad peavad sinna minema. Iga õpetaja peaks looma õpilastele turvalise keskkonna, kus õpilased tunnevad end armastatute ja austatutena (Iurea, 2015). Negatiivse klassikliima korral esineb õpilaste vahel sarkasmi, hukkamõistu ja konflikte (Danielson, 2013). Õpilased on endassetõmbunud, õnnetud ja vihased (Pianta et al., 2008). Õpetaja negatiivse käitumise tagajärjeks võib olla see, et õpilane, kellega niimoodi käituti, muutub ise teiste laste suhtes füüsiliselt vägivaldseks. Verbaalselt agressiivsete õpetajate tundides võivad õpilased vähem kaasa töötada või tunnist puududa (Rocca, 2002). Mõnel õpilasel on raske kohaneda klassis ettetulevate ootamatute olukordadega. Näiteks võib esineda raskusi enesekontrolli säilitamisega või tekkida raskusi olukordades, kus ollakse klassikaaslaste poolt survestatud (Sean Kearney et al., 2016).

*Klassikliima parandamine*

Üheks võimaluseks, kuidas õpetaja saaks negatiivset klassikliimat vähendada ja õpilaste käitumist parandada, on õpilasi rohkem kiites ja vähem halvustades (Mrachko et al., 2017; Weyns, Verschueren, Leflot, Onghena, Wouters, & Colpin, 2017). Tavaliselt kasutavad õpetajad aga ebasobiva klassikliima haldamiseks otseseid võtteid, nagu näiteks karistamist. Selle asemel tuleks teha klassis ümberkorraldusi vältimaks sama probleemi kordumist. Karistamise asemel peaks kujundama õpilaste positiivset käitumist (Langa, 2014). Õpetaja, kes mõistab, et õpilase käitumise taga on kodused probleemid, võib lapse karistamise või sundimise asemel pakkuda õpilasele vaimset tuge (Jennings & Greenberg, 2009). Õpilaste kiitmine võib soodustada positiivsete suhete tekkimist klassis nii õpetaja ja õpilaste vahel kui ka õpilaste vahel. Kiitmine peaks olema siiras. Õpilasi peaks kiitma sageli ja just siis, kui nad parasjagu omandavad mingit uut oskust. Tähtis on see, et õpilane saaks aru, mille eest teda kiidetakse. Õpetaja peaks õpilasi oma algatusel kiitma kohe, kui selleks põhjust on, mitte alles kunagi hiljem. Kui õpetaja kiidab õpilast alles siis, kui õpilane ise õpetaja tähelepanu enda tublidusele suunab, siis kiituse väärtus väheneb. Õpetaja peaks kiitma kõiki õpilasi, et õpilastel ei tekiks tunne, et keegi on õpetaja lemmik. Õpilase saavutusi peaks võrdlema tema enda varasemate saavutuste ja töödega mitte teiste õpilaste omadega. Ei tohiks tekitada õpilastes võistlusmomenti (Conroy, 2009).

Ebasobiva käitumise eiramine ja sobiva käitumise heakskiitmine tagavad tavaliselt hea klassikliima (Madsen, Becker, & Thomas, 1968; Närhi, Kiiski, & Savolainen, 2017). Samuti mõjub klassikliimale tõhusalt õpilaste käitumisele selgete ootuste esitamine ja jälgimine, et õpilased nendest ootustest kinni peaksid (Närhi et al., 2017). Tähtis on see, kuidas õpetaja reageerib õpilaste sobivale või mittesobivale käitumisele (Conroy et al., 2009). Õpetaja kiitmised ja manitsused mõjutavad oluliselt õpilaste käitumist klassis (Swinson & Harrop, 2001; Langa, 2014). Selleks, et kiitus või karistus oleks efektiivne, on vaja õpilasel aru saada, mille eest teda kiidetakse või karistatakse (Langa, 2014). Õpilaste ebasobiv käitumine esitab tõsise väljakutse õpetajatele, võib põhjustada neis stressi ja on riskifaktoriks õpilaste saavutustele õppimisel. Õpetajal on hea võimalus klassikliimat parandada, kui ta tunneb õpilaste vastu huvi ka tunnivälisel ajal. Positiivselt on mõjunud ka see, kui on kokku saadud väikeses 4-6 käitumisprobleemidega õpilasest koosnevas grupis. Grupiga on vestelnud kas mõni oma kooli töötaja, ülikooli teadlane või väljastpoolt kooli nõustamisteenust pakkuv inimene. Teemadeks on

olnud näiteks viha juhtimine või konfliktide lahendamine. Positiivselt on mõjunud ka õpilase kohtumine mõne täiskasvanud inimesega tunnivälisel ajal. Tänu sellistele kohtumisele saavad õpilased täiskasvanuga positiivse kontakti. Hästi mõjub õpilase kooliellu kaasamine, näiteks kui talle antakse võimalus osaleda kooli või klassi puudutavate küsimuste üle otsustamisel (Voight & Nation, 2016). Klassikliima parandamiseks on oluline hoida õpilasi tegevuses, et nad ei muutuks apaatseks õppetöö suhtes ja oleksid sisemiselt motiveeritud õppima. Peab vältima olukordi, kus õpilasele tundub, et tal ei lähe kunagi tulevikus koolis õpitut vaja ja ta peab õppima üksnes sellepärast, et õpetaja käseb (Shechtman & Abu Yaman, 2012). Õpilaste õpimotivatsiooni tõstmiseks on mitmeid võimalusi. Oluline on luua õpilastega positiivne suhe. Õpetaja saab anda õpilastele tagasisidet samal ajal neid õppima motiveerides. Ta saab tunnustada õpilaste saavutusi ja pingutust neid premeerides. Õpetaja saab lasta õpilastel rääkida oma isiklikest kogemustest ja ühendada õpitavat õpilaste eluga. Õpetaja enda suur huvi aine vastu motiveerib samuti õpilasi õppima. Õpetaja saab kutsuda tuntud inimesi tundi selleks, et nad räägiksid oma karjäärist. Õpetaja saab lugeda ette õpilase hea kirjandi ja väljendada oma tunnustavat suhtumist kirjutatusse. Ta saab rääkida sellest, kui oluline on terve elu õppida. Õpetaja saab rääkida ka enda kooliajast ja õppimisest ning tehtud vigadest. Õpetaja saab muuta tunni põnevaks suurendades õpilaste huvi oma aine vastu, andes õpilastele lahendada põnevaid ülesandeid, tehes huvitavaid demonstratsioonkatseid, viies õpilastega läbi rollimänge jne (Malouff, Rooke, Schutte, Foster, & Bhullar, 2008).

### *Klassikliima mõõtmine*

#### *Klassikliima mõõtmise olulisus*

Klassikliima parandamiseks ja kooli edasiarendamiseks on vaja klassikliimat hinnata ja mõõta. Klassikliima mõõtmine aitab kindlaks teha õpetaja toimetulekut klassiruumis. Samuti on klassikliima hindamine vajalik juba koolis töötavate õpetajate koolitamisel ning tulevaste õpetajate väljaõpetamisel (Jamil, Sabol, Hamre, & Pianta, 2015). Selleks, et teada saada, kuidas õpetajad kõige paremini töötavad ja õpilased kõige paremini õpivad, on vaja analüüsida klassi kui terviku funktsioneerimist (Ratcliff et al., 2010). Klassikliimat hinnates on võimalik uurida nii

seda, milline on õpilaste jaoks klassi ideaalne kliima kui ka seda, milline on reaalne klassikliima (Fraser, 1998).

Vaatamata sellele, et klassikliimale pööratakse järjest rohkem tähelepanu, on klassikliima hindamiseks vähe valideeritud vahendeid (Leff et al., 2011). Mõnede uuringute puhul jälgitakse õpetaja käitumise mõju klassikliimale, kuid seda otseselt ei mõõdeta (Evans et al., 2009). John Dewey soovitas õpetajatel jälgida teiste õpetajate tundides õpetaja suhtlemist õpilastega ja õpilaste omavahelist suhtlust. Teise inimese tegevuse jälgimine võib muuta inimese mõtlemist ja konkreetse olukorra tõlgendamist (Jamil et al., 2015). Õpetajad ei ole sageli teadlikud sellest, kuidas nad klassis käituvad. Klassikliima parandamiseks peaks õpetaja ise oma käitumist analüüsima ja seda vajadusel muutma. Oluline on suurendada positiivset suhtlemist ja vähendada negatiivset (Rocca, 2002).

#### *Klassikliima hindamine vaatluse teel.*

**CLASS.** Üheks klassiruumi kvaliteedi kirjeldamise mõõtmisvahendiks on CLASS (ingl k the Classroom Assessment Scoring System). See on vaatlusinstrument, mis ühe aspektina hindab ka klassikliimat. Uuringul keskendutakse ainult õpetaja ja õpilaste vahelistele suhetele ja sellele, kuidas õpetajad kasutavad materjale. Uuritakse seda, kui edukas on õpetaja õpilaste käitumise reguleerimisel, kui hästi õpetaja suudab tunnis aega kasutada ja õpilasi maksimaalselt õppetöösse kaasata, pakkudes neile huvitavaid materjale ja õppimisest maksimumi võttes. CLASSis on õpetajate ja õpilaste vahelised suhted jagatud kolme gruppi: emotsionaalne toetus, klassiruumi organiseerimine ja juhendav toetus. Emotsionaalse toetuse alla kuuluvad positiivne ja negatiivne klassikliima, õpetaja tundlikkus ja õpilaste perspektiividega arvestamine. CLASSi kasutades kestab üks uuring vähemalt kaks tundi. Üks tsükkel kestab 30 minutit. 20 minutit vaadeldakse tundi ja seejärel 10 minutit vaatlust dokumenteeritakse. Üks uuring peaks olema vähemalt neli tsükli (4x 30 min.). Vaatluse ajal jälgitakse kõike klassis toimuvat. Eriti suurt tähelepanu pööratakse õpetaja käitumisele ja sellele, kuidas ta õpilasi juhendab (Pianta et al., 2008).

**VAIL** (ingl k the video assessment of interaction and learning) on vahend hindamaks õpetaja toimetulekut klassis videode põhjal. Tähelepanu pööratakse kolmele õpetajapoolsele toetusele õpetamisel: tagasiside kvaliteedile, õpilaste keele- ja kirjaoskuse toetamisele ja õpetlikele õpetamise formaatidele. Selle abil saab uurida ja identifitseerida õpetajate efektiivset

suhtlust klassiruumis. Nendel õpetajatel, kes videosalvestatud vaatlustundides õpilastega efektiivselt suhtlevad, on ka muidu klassiruumis paremad suhted ja nad töötavad ka koolis kauem. Uuringutes, mis on seotud õpetaja praktikatega, rõhutatakse klassikliima tundmaõppimise olulisust (Jamil et al., 2015).

### *Klassikliima hindamine küsimustikega*

Enamasti keskenduvad instrumendid klassis valitsevatele suhetele. Näiteks koostasid Woods ja Fraser küsimustiku, kus uuritakse, kuidas õpilased tajuvad õpetajate konkreetseid käitumisviise (Fraser, 1998). Klassikliima indeks (ingl k the Classroom Climate Index- CCI) on uus klassikliima hindamise instrument, mis mõõdab seda, kuidas õpilased hindavad klassikliimat: oma suhteid klassikaaslastega, õpetajapoolse toetuse hulka ja enda osalemist õppetöös (Kearney et al., 2016). Selleks, et võtta koolidesse tööle õpetajad, kes oma tööga toime tuleksid, luuakse vahendeid õpetajate tõhususe hindamiseks. Samuti saab neid vahendeid kasutada tulevaste õpetajate tööks ettevalmistamisel (Jamil et al., 2015). Analüüsima õpetaja suhet konkreetse õpilasega on loodud Õpilase-õpetaja suhete skaala (ingl k STRS: Student- teacher relationship scale). Skaalaga hinnatakse seda, kuidas tajub õpetaja oma lähendust õpilasega, õpilase iseseisvust ja nendevahelisi konflikte (Rimm- Kaufman & Sandilos, 2011).

*Õpetaja Suhtluse Küsimustik* (ingl k The Questionnaire on Teacher Interaction ehk QTI) abil on võimalik hinnata seda, kuidas õpetaja ja õpilased tajuvad klassiruumis õpetaja ja õpilaste vahelisi suhteid (Wubbels & Brekelmans, 2015). Küsimustiku abil saab anda õpetajatele tagasisidet nende suhtlemise ja õpetamise stiili kohta. Samuti on võimalik selle abil määrata õpetaja käitumise mõju õpilaste sotsiaalsele ärevusele ja õppeedukusele (Mellor & Moore, 2003). QTI on loodud Wubbelsi mudeli põhjal ja see koosneb kaheksast skaalast. Selle abil on võimalik mõõta nii reaalselt kui ka ideaalselt isikutevahelist käitumist, kuna sellega saavad õpetaja käitumist hinnata nii õpilased (üks õpilane või grupp õpilasi) kui ka õpetaja ise (Fisher & Rickards, 1998).

*Klassikliima indeksi* ehk CCI puhul pööratakse tähelepanu õpilaste kaasamisele klassi tegevustesse, õpilaste üksteise toetamisele ja sellele, kuidas õpilased tajuvad õpetaja toetavat käitumist (Kearney et al., 2016).



*Minu Klassi Inventar* (ingl k My Class Inventory ehk MCI) loodi algselt kasutamiseks algklassides (Fraser, 1998). MCI on lihtsustatud variant LEI'st (ingl k Learning Environment Inventory), mida saab kasutada 8-12-aastastel laste puhul (Fraser, 1982). Seda saab kasutada edukalt ka vanemate ja lugemisraskustega õpilaste puhul (Fraser, 1998) Küsimustik mõõdab õpilaste rahulolu, võistluslikkust, raskusi, konflikte ja ühtekuuluvust (Fraser, 1982).

*Õppimiskeskonna Inventar* ehk LEI on välja töötatud Klassikliima Küsimustiku põhjal. LEI mõõdab seda, kuidas õpilased klassikliimat tajuvad. Küsimustikus on 105 väidet, mis kirjeldavad tavalist klassi (Fraser, 1998). Iga skaala koosneb seitsmest väitest. LEI abil saab hinnata nii ühe õpilase kui ka klassi kui terviku klassikliima tajumist. Kasutades LEI'd on võimalik hinnata nii inimestevahelisi suhteid klassiruumis kui ka klassi kui terviku omadusi (Fraser, 1982).

Kokkuvõtteks võib öelda, et positiivne klassikliima soodustab õppimist, tagab head suhted õpilaste vahel ja vähendab koolikiusamist ja vägivalda.

Eestis pole olemas sobivat vaatlusinstrumenti klassikliima hindamiseks. Kuna Eesti haridussüsteem ja õpetamispraktika erinevad mõnevõrra teiste riikide omast, siis pole võimalik olemasolevat instrumenti tõlkida mõnest teisest keelest eesti keelde ja seda Eestis kasutusele võtta. Sellest tingituna on vaja luua Eesti oludele kohandatud vaatlusinstrument. Projekti „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“ raames on välja töötamisel vaatlusinstrument hindamaks õpetajaks õppijate tunnivaatluse oskusi ja nende rakendamiseks koolipraktika tõhustamisel. Antud uurimuse eesmärgiks on luua klassikliima hindamiseks Eesti oludele sobiv vaatlusinstrument ning välja selgitada, kas see on kasutatav nii eripedagoogi kui tavaõpetaja tundides (Uibu, Padrik, & Karm, s.a.).

#### Eesmärgist tulenevad uurimisülesanded:

1. Võrrelda erinevaid olemasolevaid vaatlusmõõdikuid ning leida nende põhjal kõige olulisemad klassikliimat kirjeldavad tunnused.
2. Koostada esialgne Eesti konteksti sobiv vaatlusmõõdik.

3. Vaadelda ja hinnata esialgse vaatlusmõõdikuga läbiviidavates tundides klassikliimat.
4. Täiendada vaatlusmõõdikut pilootuuringu põhjal.
5. Vaadelda ja analüüsida õppetunde (40 videosalvestist) ning hinnata koostatud vaatlusmõõdiku alusel pedagoogide õpetamistegevust.
6. Teha andmeanalüüs võrdlemaks tavaõpetaja ja eripedagoogi tunde.
7. Anda hinnang valminud vaatlusmõõdikule.

Uurimisküsimused on:

1. Milline on kahe hindaja vaheline reliaablus tavaõpetaja ja eripedagoogi tundides?
2. Mille poolest erineb klassikliima eripedagoogi ja tavaõpetaja tundides?

**Meetod**

*Vaatlustundide videosalvestised*

Projekti „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“ raames oli videosalvestatud 19 eripedagoogide ja 31 tavaõpetaja tundi. Valisime loosi teel 10 eripedagoogi tunni videosalvestist nende tundide hulgast, kus õpetajal oli eripedagoogiline või logopeediline haridus. Kõikide võimalike tavaõpetajate tundide hulgast valisime loosi teel 10 tavaõpetaja tunni videosalvestist. Vaadeldud eripedagoogide tundides oli õpilaste arv 2- 12. Vaadeldud tavaõpetajate tundides oli õpilaste arv 3- 31. Kahe eripedagoogi puhul vaatlesime nende kahte tundi. Igast 45- minutilisest tunnist vaatlesime kahte 20- minutilist lõiku. Tunni lõpust viimased 5 minutit jäid enamasti vaatlemata. Tunni alguse lõigu vaatamist alustasime hetkest, kui õpetaja alustas tundi. Teise lõigu vaatlus algas hetkest, kui esimesed 20 minutit oli täis saanud. Kokku vaatlesime 20 20-minutilist eripedagoogide tundide videosalvestist ja 20 20-minutilist tavaõpetajate tundide videosalvestist. Tunnid olid filmitud erinevates Eesti põhi- ja keskkoolides Tartu ülikooli õppejõudude ja üliõpilaste poolt ajavahemikus november 2015 kuni jaanuar 2016. Õppetunde filmiti nii klassiruumi eest- kui tagantvaates. Salvestamise ajaks lahkusid uurijad klassiruumist. Antud töö raames vaadeldi klassiruumi tagantvaates filmitud salvestisi. Tunnist parema ülevaate saamiseks oli oluline näha nii õpetajat kui ka õpilasi. Kuna eelnevalt oli

otsustatud, et vaadeldakse ainult neid videosalvestisi, kus klassiruumis osaleb õppetöös ainult üks õpetaja, siis üks loosiga tõmmatud videosalvestis tuli välja vahetada. Teisest videosalvestisest pidi loobuma, kuna kogu tunni ulatuses puudus heli. Heli puudus ka mitme videosalvestise alguses. Nende tundide puhul vaatlesime videosalvestist, mis oli filmitud klassi eestvaatest kuni hetkeni, mil ilmus heli. Edasi vaatlesime tagantvaates filmitud salvestist. Vaadeldud eripedagoogide tundide videosalvestised olid filmitud seitsmes erinevas Eesti koolis. Vaadeldud tavaõpetajate tundide videosalvestised olid filmitud kümnes erinevas Eesti koolis.

### *Vaatlusinstrumendi loomine ja vaatluse läbiviimine*

Töö üheks eesmärgiks oli võrrelda erinevaid olemasolevaid vaatlusinstrumente ning leida nende põhjal kõige olulisemad klassikliimat kirjeldavad tunnused. Kirjanduse analüüs näitas, et kõige määravama tähtsusega on 1) positiivne ja õppimist toetav klassikeskkond ning 2) positiivsed ja toetavad suhted nii õpetaja ja õpilaste vahel kui õpilaste vahel.

Kõige sobivamaks klassikliima uurimise vaatlusinstrumendiks osutus varasemates uuringutes sageli kasutatud Klassi Hindamise Skoorimissüsteem ehk CLASS, mis võetigi selles töös kasutatud klassikliima vaatlusinstrumendi loomisel aluseks. Vaatlusinstrument hõlmab kolme CLASSi emotsionaalse toetuse alla kuuluvat dimensiooni: positiivset ja negatiivset klassikliimat ning õpetaja tundlikkust. Välja jäid CLASSi instrumendist järgmised skaalad: õpilaste perspektiividega arvestamine, käitumise suunamine, produktiivsus, õppimise korraldamine, idee arendamine, tagasiside andmise kvaliteet ja keelelise eneseväljenduse kujundamine (Pianta et al., 2008). Samuti võeti aluseks teine peatükk Charlotte Danielsoni käsiraamatust “The Framework for Teaching Evaluation Instrument,” mis kirjeldab klassikeskkonda.

Instrumendi loomisel panin kõigepealt kirja teemad eraldi positiivse ja negatiivse klassikliima kohta. Positiivse klassikliima puhul tõin välja näiteks austuse ja tunnustamise. Negatiivse kliima puhul on teemadeks näiteks passiivsus, sarkasm ja kriitika. Seejärel sõnastasin skaalade nimetused. Seejärel panin kirja skaalade punktid. Kõigepealt sõnastasin otspunktid (1 ja 5). Seejärel panin kirja nende kõrval paiknevad punktid (2 ja 4). Keskpunkti jätsin esialgu kirjeldamata. Viimasena panin kirja skaalapunkti neutraalse kriteeriumi- 3. Seejärel täpsustasin

skaalapunktide kirjeldusi. Võrdlesin kõrvuti asetsevaid skaalapunkte omavahel tagamaks, et nad oleksid selgesti eristatavad.

Kolm hindajat (k.a. töö autor) vaatlusid koos kolme 20-minutilist videosalvestise lõiku ning hindasid neid lõike kasutades minu poolt loodud esialgset vaatlusinstrumenti. Võrdlesime enda hinnanguid ja põhjendasime neid, samuti kommenteerisime skaalapunktide kirjeldusi. Esialgses vaatlusinstrumendis olid eraldi skaalad positiivse ja negatiivse kliima kohta. Selgus, et sageli oli raske nii detailselt klassikliimat hinnata ja eristada kõrvuti asetsevaid skaalapunktide kirjeldusi, kuna need olid liiga sarnased. Seepärast liideti mitmed skaalad üheks. Esialgses vaatlusinstrumendis oli negatiivse klassikliima hindamiseks kuus skaalat: *õpilaste negatiivsete emotsioonide väljendus*, *õpilaste halvustamine*, *õpilaste passiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes*, *õpetaja negatiivsete emotsioonide väljendamine*, *õpetaja passiivsus õppetöö suhtes ja õpetaja halvustamine*, *negatiivsus*, *kriitika*, *sarkasm*. Positiivse klassikliima hindamiseks oli neli skaalat: *õpetaja positiivne tunnete väljendus*, *õpilaste positiivne tunnete väljendus*, *õpilaste tunnustamine* ja *austus*. Uude versiooni jäeti kokku seitse skaalat. Samuti täpsustasin skaalade nimetusi. Näiteks esialgse nimetuse *õpilaste halvustamine* korral jäi ebaselgeks, kas õpilased ise halvustavad kedagi või neid halvustatakse. Uueks nimetuseks sai *õpilastepoolne halvustamine*. Mitu skaalat (*õpilastepoolne halvustamine* ja *õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes*) pöörasin ringi, et kõikide skaalade puhul annaks positiivsem kliima rohkem punkte. Kuna positiivne ja negatiivne kliima pandi kokku, siis skaala nimega *õpilaste passiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes* asendus nimega *õpilaste aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes*. Uude instrumenti lisasin näiteid selle kohta, millise õpetaja käitumise korral missugune hinnang anda. Eesmärgiks oli muuta skaalapunktide kirjeldused täpsemaks ja üheselt mõistetavaks. Viiepallilistel skaaladel oli selge keskpunkt – 3 – mis oli neutraalseks (*näiteks õpetajapoolse õpilaste tunnustamise all on 3: Õpetaja käitub neutraalselt. Ta ei väljenda oma suhtumist õpilastesse*). Keskpunktist allapoole oli tegemist negatiivse ja ülespoole positiivse klassikliima hinnanguga. 1 oli maksimaalne võimalik negatiivne hinnang ja 5 maksimaalne võimalik positiivne hinnang. Instrumendi esialgne variant oli liiga pikk, muutmise tulemusel muutus see palju lühemaks, konkreetsemaks ja kergemini mõistetavamaks. Esialgne klassikliima hindamise vaatlusinstrument oli lõplikust variandist pikem. Lõplik variant oli lühem, kuid selgem. Pärast vaatlusinstrumendi muutmist vaatlusime uuesti koos kahte 20-minutilist videosalvestise lõiku. Edaspidi vaatlusid kaks hindajat tundide videosalvestisi. Kolmas hindaja enam vaatlemisprotsessis ei osalenud.

Enne, kui hakkasime koos teise hindajaga eraldi kõiki eripedagoogi ja tavaõpetaja tunde hindama, treenisime koos vaatlusinstrumendi kasutamist. Selleks viisime läbi kahe 20-minutilise videosalvestise vaatluse. Iga 20-minutilise videosalvestise hindamise järel võrdlesime oma hinnanguid ja põhjendasime oma valikuid. Vajadusel vaatasime videosalvestise uuesti koos läbi ja arutasime, kuidas õpetaja käitumist hinnata. Sellise ühise vaatluse ja hindamise arutelu eesmärgiks oli meie vaatlusoskuse treenimine, et me tajuks ühtemoodi õpetajate käitumist ja mõistaks samamoodi skaalapunktide kirjeldusi.

Pärast vaatlusinstrumendi kasutamise treenimist hindasid kaks hindajat eraldi 40 20-minutilist videosalvestisi ehk 20 klassitundi. Neist 10 olid eripedagoogide ja 10 tavaõpetajate tunnid. Peale 20-minutilist vaatlust täitsime kohe vaatluslehed. Vaatasime videosalvestist 20 minutit alates hetkest kui õpetaja alustas tundi, siis täitsime vaatluslehe ja vaatasime edasi täpselt 20 minutit ja täitsime teise 20-minutilise tsükli kohta vaatluslehe. Kokku vaatasime ühest tunnist 40 minutit. Enamasti jäi tunni lõpust viimased viis minutit vaatamata.

### *Klassikliima vaatlusinstrument*

Vaatlusinstrument koosneb seitsmest skaalast ja nende skaalapunktide kirjeldustest. Skaalad on järgmised: *õpetajapoolne emotsioonide väljendus, õpilastepoolne emotsioonide väljendus, õpilastepoolne halvustamine, õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes, õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes, õpetajapoolne õpilaste tunnustamine ja õpetajapoolne austus õpilaste vastu*. Skaalapunktide kirjelduste puhul tähistab variant 1 kõige negatiivsemat ja 5 kõige positiivsemat hinnangut. Hindamist alustasime alati variandist 3, mis oli neutraalne. Kui hinnang jäi kahe skaalapunkti vahele, oli kokku lepitud panna see hinnang, mis oli skaala keskpunktile 3 - neutraalsele kriteeriumile - lähemal. Koostasın vaatluslehe, kuhu saab iga skaala puhul vastava skaalapunkti (1- 5) ära märkida. Vaatlusinstrument on ära toodud töö lisas.

## Tulemused

*Hindajate vaheline reliaablus*

Kõigepealt uurisin kooskõla määra kahe hindaja antud hinnangute vahel. Tabel 1 toob ära kahe hindaja hinnangute keskmised, standardhälbed, minimaalsed ja maksimaalsed hinnangud. Tabelis 2 on esitatud kahe hindaja 20 eripedagoogi läbi viidud tundide videosalvestisele ja 20 tavaõpetaja läbi viidud tundide videosalvestisele antud hinnangute kokkulangevus skaalade kaupa.

Tabel 1. Kahe hindaja hinnangute keskmised, standardhälbed, minimaalne ja maksimaalne hinnang

Tabel 1

	Hindaja 1				Hindaja 2			
	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
A	1	5	3,88	1,32	2	5	3,78	1,00
B	2	5	3,28	0,64	3	4	3,48	0,51
C	2	5	4,65	0,8	2	5	4,63	0,74
D	3	5	4,28	0,82	3	5	4,18	0,78
E	3	5	4,43	0,68	3	5	4,43	0,68
F	1	5	3,45	1,5	1	5	3,58	1,38
G	1	5	3,78	1,4	2	5	3,90	1,13

<sup>1</sup> – mida kõrgem hinnang, seda vähem halvustamist

Märkus: A- Õpetajapoolne emotsioonide väljendus; B- Õpilastepoolne emotsioonide väljendus; C-Õpilastepoolne halvustamine; D- Õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes; E- Õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes; F- Õpetajapoolne õpilaste tunnustamine; G- Õpetajapoolne austus õpilaste vastu; Min- minimum, Max- maksimum, M- keskmine, SD- standardhälve

Tabel 2. Kahe hindaja 20 eripedagoogi läbi viidud tundide videosalvestisele ja 20 tavaõpetaja läbi viidud tundide videosalvestisele antud hinnangute kokkulangevus skaalade kaupa

	Täielik kooskõla	Ühep.	Suurem
Eripedagoogid			
A	9	11	0
B	10	10	0
C	17	3	0
D	15	5	0
E	16	4	0
F	13	4	3
G	12	7	1
Kokku	92	44	4
Tavaõpetajad			
A	16	3	1
B	16	4	0
C	17	2	1
D	19	1	0
E	18	2	0
F	17	3	0
G	18	2	0
Kokku	121	17	2

Märkus: A- Õpetajapoolne emotsioonide väljendus; B- Õpilastepoolne emotsioonide väljendus; C-Õpilastepoolne halvustamine; D- Õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes; E- Õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes; F- Õpetajapoolne õpilaste tunnustamine; G- Õpetajapoolne austus õpilaste vastu

Ühep.- ühepunktiline erinevus, Suurem- suurem, kui ühepunktiline erinevus

Tabelist 1 on näha, et kahe hindaja hinnangud olid sarnased skaalade ülemise osa kasutamise osas: mõlemal hindajal oli kasutatud kõigi skaalade puhul (v.a. teise hindaja skaala *õpilastepoolne emotsioonide väljendus*, kus maksimumiks oli 4) ka maksimaalset skaalaväärtust. Skaalade alumise osa kasutamise osas hindajad erinesid. Minimaalse skaalaväärtuse 1 pani teine hindaja ainult ühe skaala - *õpetajapoolne õpilaste tunnustamine* – puhul. Esimesel hindajal esines seda kolme skaala puhul: *õpetajapoolne õpilaste tunnustamine*, *õpetajapoolne emotsioonide*

*väljendus ja õpetajapoolne austus õpilaste vastu.* Miinimum- ja maksimumväärtused olid mõlemal hindajal samad 4 skaala puhul: *õpilastepoolne halvustamine, õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes, õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes ja õpetajapoolne õpilaste tunnustamine.* Seega hindaja 1 kasutas hindamisel kogu skaalat, hindaja 2 aga kasutas skaala alumist osa vähe.

*Õpilastepoolne emotsioonide väljenduse* skaala keskmine hinnang oli mõlemal hindajal kõige madalam (vaata Tabel 1). *Õpetajapoolset halvustamise* skaala keskmine hinnang oli kõige kõrgem (skaala kõrgeim hinnang tähendas halvustamise puudumist), mis näitab, et halvustamist esines vaadeldud õpetajate tundides vähe.

Skaalade *õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes* ja *õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes* puhul ei kasutatud ära skaalade variatiivsust. Kumbki hindaja ei kasutanud skaala alumist osa. Skaala *õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes* puhul ilmnas, et õpilased võtsid õppetööst osa. Skaala puhul *õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes* ilmnas, et õpetajad olid õppetöö suhtes pigem aktiivsed.

*Hindajate vaheline reliaablus eripedagoogi ja tavaõpetaja tundide hindamisel.*

Tabelist 2 on näha, et kahe hindaja hinnangud tavaõpetajate tundide kohta olid sarnasemad kui eripedagoogide tundide kohta. Kahe hindaja tavaõpetajate tundidele antud hinnangud kattusid 121 korral (86% kõigist antud hinnangutest). Eripedagoogide tundidele antud hinnangute puhul oli see arv 92 (66% kõigist antud hinnangutest). Kõige rohkem ühepunktilisi erinevusi oli hinnangutes õpetajapoolse emotsioonide väljenduse kohta eripedagoogide tundides (11 korral). Kõige sarnasemad olid hindajate hinnangud *õpilastepoolse aktiivsuse kohta õpetaja ja õppetöö suhtes* tavaõpetajate tundides (19 korral). Sarnaselt hinnati *õpetaja aktiivsust õppetööle* ja *õpetajapoolset austust õpilaste vastu* (18 korral). Suuremaid kui ühepunktilisi erinevusi kahe hindaja poolt antud hinnangutes esines eripedagoogide tundide puhul neljal korral. Neist kolmel korral skaalal *õpetajapoolne õpilaste tunnustamine* ja ühel korral skaalal *õpetajapoolne austus õpilaste vastu*. Tavatundide kohta antud hinnangutes esines suurem kui ühe punktiline erinevus kahe uurija hinnangute vahel kahel korral. Neist ühel korral skaalal *õpetajapoolne emotsioonide väljendus* ja ühel korral skaalal *õpilaste halvustamine*.



Eripedagoogide tundide hindamisel esines õpetajapoolse õpilaste tunnustamisele antud hinnang kahel korral kolme punkti võrra ja ühel korral kahe punkti võrra.

Kahe hindaja hinnangute kokkulangemise uurimiseks viisin läbi Spearmanni astakkorrelatsiooni, mille tulemused on toodud tabelis 3.

Tabel 3.

Hindaja 1	Hindaja 2						
	A	B	C	D	E	F	G
A	0,85**						
B		0,44*					
C			0,60**				
D				0,41*			
E					0,60**		
F						0,60**	
G							0,80**

\* $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

Märkus: A- Õpetajapoolne emotsioonide väljendus; B- Õpilastepoolne emotsioonide väljendus; C- Õpilastepoolne halvustamine; D- Õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes; E- Õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes; F- Õpetajapoolne õpilaste tunnustamine; G- Õpetajapoolne austus õpilaste vastu

Skaalade *õpetajapoolne emotsioonide väljendus* ja *õpetaja austus õpilaste vastu* puhul oli tugev seos. Ülejäänud skaalade puhul oli keskmine seos. Kahe uurija hinnangud langesid kokku, kuna kõigi skaalade puhul olid kahe hindaja hinnangute vahel statistiliselt olulised seosed. Hindajatevaheline reliaablus oli väga hea kahe skaala puhul: *õpetajapoolse emotsioonide väljendamise* ja *õpetajapoolse austuse* skaaladel. Statistiliselt olulised, kuid nõrgemad seosed ( $p < 0,05$ ) olid hindajatel *õpilastepoolne aktiivsus* ja *õpilastepoolne emotsioonide väljendus* skaalade korral.

*Skaalade vaheline seos*

Kuna kõik skaalad mõõdavad klassikliimat, peaksid skaaladega saadud hinnangud olema omavahel oluliselt seotud. Eri skaalade tulemuste omavahelise seose uurimiseks tegin Spearmani astakkorrelatsioonianalüüsi (vaata tabel 4). Siin ja edaspidi käsitlen ainult enda vaatlusega seotud andmeid.

Tabel 4. Spearmani astakkorrelatsioonid skaalade vahel

	A	B	C	D	E	F	G
A							
B	0,57**						
C	0,46**	0,43**					
D	0,42**	0,49**	0,55**				
E	0,60**	0,60**	0,56**	0,81**			
F	0,71**	0,33*	0,41**	0,31	0,40*		
G	0,90**	0,52**	0,44**	0,44**	0,58**	0,68**	

\* $p < 0,5$ , \*\* $p < 0,1$

Märkus: A- Õpetajapoolne emotsioonide väljendus; B- Õpilastepoolne emotsioonide väljendus; C- Õpilastepoolne halvustamine; D- Õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes; E- Õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes; F- Õpetajapoolne õpilaste tunnustamine; G- Õpetajapoolne austus õpilaste vastu

Kasutades Spearmani astakkorrelatsiooni ilmnes skaalade vaheline seos 0,31 kuni 0,9. Õpetajapoolse õpilaste tunnustamise ja õpilastepoolse emotsioonide väljenduse vahel ei ole statistiliselt olulist seost. Ülejäänud skaalade vahel ilmnemid statistiliselt olulised keskmised või tugevad seosed. Kõige tugevam seos ilmnes õpetajapoolse õpilaste austuse ja õpetajapoolse emotsioonide väljenduse vahel. Tugev seos oli ka õpetaja ja õpilaste aktiivsuse skaalade vahel: kui õpetaja oli aktiivsem õppetöö suhtes, siis olid ka õpilased aktiivsemad õpetaja ja õppetöö suhtes.

*Klassikliima eripedagoogi ja tavaõpetaja tundides.*

Eripedagoogide ja tavaõpetaja tundidele antud hinnanguid (vaata Tabel 5) võrdlesin mitteparameetrilise statistikaga kasutades Mann-Whitney U- testi. Eripedagoogi ja tavaõpetaja tundidele antud hinnangud erinesid oluliselt *õpetajapoolse emotsioonide väljenduse*, Mann-Whitney U = 117,5,  $p < 0.05$ , *õpetajapoolne õpilaste tunnustamine*, Mann-Whitney U = 128,  $p = 0.05$  ja *õpetajapoolse austuse õpilaste vastu*, Mann-Whitney U = 126,5,  $p < 0.05$ , skaalade puhul. Kõigil neil juhtudel olid tavaõpetajate tundidele antud hinnangud statistiliselt oluliselt kõrgemad kui eripedagoogide tundidele antud hinnangud.

Tabel 5. Eripedagoogide ja tavaõpetajate skaalade kaupa

	Tavaõpetaja		Eripedagoog	
	M	SD	M	SD
A	4,40	0,88	3,35	1,50
B	3,45	0,60	3,10	0,64
C	4,90	0,45	4,40	0,99
D	4,50	0,69	4,05	0,89
E	4,65	0,49	4,20	0,77
F	3,95	1,23	2,95	1,61
G	4,25	1,07	3,30	1,56

Märkus: A- Õpetajapoolne emotsioonide väljendus; B- Õpilastepoolne emotsioonide väljendus; C-Õpilastepoolne halvustamine; D- Õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes; E- Õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes; F- Õpetajapoolne õpilaste tunnustamine; G- Õpetajapoolne austus õpilaste vastu

**Arutelu**

Magistritöö eesmärgiks oli välja töötada instrument, mida saaks kasutada klassikliima hindamiseks Eesti oludes nii eripedagoogi kui tavaõpetaja tundides.

Esialgse vaatlusinstrumendi kasutamisel selgus, et sageli oli raske detailselt hinnata ja eristada kõrvuti asetsevaid skaalapunktide kirjeldusi, kuna need olid liiga sarnased. Esialgsetest skaaladest tegin skaalad, kus positiivset ja negatiivset kliimat hinnatakse samade skaaladega. Samuti täpsustasin skaalade nimetusi ja muutsin lausete sõnastust. Uude instrumenti lisasin näiteid selle kohta, millise õpetaja käitumise korral missugune hinnang anda (näit õpetaja

positiivsete emotsioonide kohta tõin välja omadused: *naeratab, naerab, on heas tujus*). Eesmärgiks oli muuta skaalapunktide kirjeldused täpseks ja üheselt mõistetavaks. Uue vaatlusinstrumendi skaaladel on väärtus 3 iga skaala keskpunktiks, sellest kõrgem hinnang tähendab positiivsemat ja madalam hinnang negatiivsemat klassikliimat. Lõplik instrument on esialgselt tunduvalt lühem, konkreetsem ja arusaadavam.

Pilootuuringu põhjal võib praeguse instrumendi hindajatevahelist kooskõla pidada rahuldavaks. Enamikel juhtudel jõudsid kaks sõltumatut hindajat skaalade abil tundide videolõike hinnates samasuguse tulemuseni. Vaid kuuel juhul 280-st erines nende hinnang rohkem kui ühe punkti võrra. Tavatundide vaatlemisel olid hinnangud sarnasemad kui eripedagoogide tundide puhul.

Kuna kõik skaalad mõõdavad klassikliimat, peaksid skaaladega saadud hinnangud olema omavahel oluliselt seotud. Uurimusest selguski, et skaalade vahelised seosed olid tugevad ja ka statistiliselt olulised, välja arvatud *Õpetajapoolse õpilaste tunnustamise* ja *õpilastepoolse emotsioonide väljenduse* vahel. Ilmselt õpetajad eelistavad õpilaste tugevatele emotsioonidele rahulikku töist õhkkonda. Saadud tulemust võis mõjutada see, et vaatlesime videosid, kus õpetaja on fookuses. Kuna sageli olid õpilased nähtavad tagantpoolt, siis polnud võimalik näha nende nägusid, et täpsemalt nende emotsioonidest aru saada. Kahel korral olid skaalade vahel tugevad seosed. *Õpetajapoolse õpilaste austuse* ja *õpetajapoolse emotsioonide väljenduse* vahel oli tugev seos. Tunde hinnates oli samuti näha, et kui õpetaja väljendab pidevalt õpilaste suhtes negatiivseid emotsioone, siis järelikult ta ei väljenda õpilaste vastu austust. Sama kehtib ka vastupidi, pidevalt positiivseid emotsioone väljendav õpetaja kindlasti ka austab õpilasi. Edaspidi võib kaaluda võimalust panna need kaks skaalat: *õpetajapoolne õpilaste austus* ja *õpetajapoolne emotsioonide väljendus* kokku üheks skaalaks. Sellele skaalale võiks panna nimeks *Õpetaja emotsioonide väljendus ja austuse väljendus õpilaste vastu*. Väga tugev seos oli õpetaja ja õpilaste aktiivsuse vahel: kui õpetaja oli aktiivsem õppetöö suhtes, siis olid ka õpilased aktiivsemad õpetaja ja õppetöö suhtes. Ilmselt on edaspidi mõistlik arendada instrumenti nii, et lisaks õpetaja hindamisele, hakata rohkem tähelepanu pöörama ka õpilastele, kuna õpilased võivad oluliselt mõjutada õpetaja käitumist. Vaatlustundide videosid vaadates jäi silma, et kui õpetajad oli aktiivsemad, siis olid ka õpilased ja vastupidi. Vahel harva oli ka nii, et hoolimata õpetaja aktiivsusest jäid lapsed passiivseteks.

Kuna valim oli väike, siis on ka juhuslikul erinevusel suur mõju. Tulemusi mõjutasid oluliselt ka üksikute tundide klassikliima. Selleks, et saada paremat ülevaadet instrumendist, peaks valim olema suurem, uuringusse kaasama rohkem eripedagooge ja õpetajaid. Tavaõpetajate tundides oli kooskõla suurem kui eripedagoogide omas. Väljatöötatud vaatlusinstrument võimaldab anda hinnanguid klassikliima kohta nii tavaõpetaja kui ka eripedagoogi tundides.

Eripedagoogide ja tavaõpetajate tunde võrreldes ilmnes suur erinevus õpetajate ja eripedagoogide emotsioonide väljenduse, õpilaste austamise ja nende tunnustamise vahel. Uuringus selgus, et tavaõpetajad austavad ja tunnustavad õpilasi rohkem ning samuti väljendavad nende suhtes rohkem positiivseid emotsioone. Tavaliselt töötasid õpilased nii tavaõpetajate kui eripedagoogide tundides ilusti kaasa.

Töö annab vastuse minu uurimisküsimustele:

Esiteks näitab uurimistöö, et vaatlusinstrument on kasutatav nii eripedagoogi kui tavaõpetaja tundides. Kuigi kahe uurija hinnangud langesid rohkem kokku tavaõpetajate tunde hinnates, oli uurijate vaheline reliaablus piisav ka eripedagoogide tunde hinnates. Edaspidi vaatlusinstrumenti kasutades oleks õige enne uurimuse läbiviimist harjutada vaatlejaid ka eripedagoogide tundide klassikliimat enne koos vaatlusinstrumendiga hindama, kuna klassiruumis valitsev õhkkond võib erineda tavaklassi omast ja olla hindaja jaoks harjumatu. Erivajadustega õpilastel võib olla raskem oma emotsioone ja käitumist kontrollida kui tavaklassi õpilastel. Samuti võib õpilaste emotsioonide ja käitumise kontrollimine osutuda tõsiseks väljakutseks õpetajale. Tuleks kontrollida, kuivõrd õpilaste arvu erinevus võib mõjutada instrumendi kasutatavust.

Teiseks näitab uurimistöö, et klassikliima erines eripedagoogide ja tavaõpetajate tundides oluliselt just õpetajate ja eripedagoogide emotsioonide väljenduse, õpilaste austamise ja nende tunnustamise poolest. Uuringus selgus, et tavaõpetajad austavad ja tunnustavad õpilasi rohkem ning samuti väljendavad nende suhtes rohkem positiivseid emotsioone. Arvestada tuleb muidugi sellega, et õpilastel, kellele eripedagoogid tunde annavad, võib olla raske oma emotsioone ja käitumist kontrollida ja eripedagoogil võibki olla raskem klassis distsipliini tagada ja õppetööd

läbi viia kui tavaõpetajate tundides. Kuna õpilaste edusammud on enamasti väikesed, siis õppimisele kulub palju rohkem aega ja töö eeldab suurt kannatlikkust. Õpetaja võib unustada õpilasi väikeste edusammude eest kiita. Tavaklassis on edusamme rohkem.

Ülejäänud nelja skaalaga tundidele antud hinnangud oluliselt ei erinenud. Vaatlustundide videodest paistis silma ka see, et nii eripedagoogide kui tavaõpetajate tundide puhul ei ole õpetajatel üldiselt kombeks õpilasi kiita. Näiteks ühes eripedagoogi poolt läbi viidud tunnis oli õpilane enda üle uhke ja näitas õpetajale, et ta oskas ülesande ära lahendada, kuid õpetaja ei kiitnud teha, vaid hoopis lohutas. Ka need õpetajaid, kes olid õpilaste suhtes muidu positiivselt meelestatud, nt naeratasid sageli, tavaliselt neid ei kiitnud. Erandiks oli tavaõpetaja, kes kogu aeg kiitis kõiki õpilasi ja oli väga positiivselt meelestatud.

### *Töö piirangud ja praktiline väärtus*

Vaadeldud tunde oli liiga vähe selleks, et nende põhjal saaks iga õpetaja käitumise kohta klassiruumis olulisi järeldusi teha. Klassikliima kõigub koolipäeva ja õppeaasta jooksul (Evans et al., 2009). Ühe ja sama õpetaja/eripedagoogi käitumine võib erinevates tundides erineda. Parema ülevaate saamiseks oleks olnud vaja hinnata vähemalt kahte igas uuringus osalenud õpetaja vaatlustundi. Saadud keskmisi tulemusi klassikliima kohta mõjutasid oluliselt üksikud vaatlustunnid, kus oli tõsisemaid probleeme klassikliimaga: õpetaja ei suutnud üldse enda käitumist kontrollida ja väljendas pidevalt õpilaste vastu vaenu.

Kindlasti mõjutas nii õpetajate kui ka õpilaste käitumist vähemal või rohkemal määral teadmine, et nende tundi filmitakse. See, et kaamerad õpilasi üksikõikseks ei jätnud, paistis rohkem silma eripedagoogide tundide ajal. Halvem kliima eripedagoogide tundides võib osaliselt tuleneda sellest, et tavaklassi lapsed suudavad oma käitumist paremini kontrollida ja käitusid vaatlustunni ajal teisti (nii nagu peaks tunnis käituma) kui muidu. Eripedagoogi tundides võis olla ka rohkem selliseid õpilasi, keda igasugune ebatavaline olukord (tunni filminime) segab. Seetõttu ei pruukinud kõik eripedagoogid käituda nii, nagu nad tavaliselt tundides käituvad. Uuringu valim oli väike ning polnud kogu Eesti suhtes esinduslik. Selleks, et teada saada seda, kui hea vaatlusintrumendiga on tegemist ja kuidas õpetaja ja õpilased tajuvad klassikliimat, on vaja lisaks vaatlusmeetodile kasutada ka teisi meetodeid. Kindlasti peab arvesse võtma ka selle, et sõltumata

sellest, kas tegemist on eripedagoogide või tavaõpetajatega, klassikliimat mõjutab ka inimese iseloom.

Loodud klassikliima vaatlusinstrumendi abil on võimalik saada informatsiooni klassiruumis valitsevast kliimast nii tavaõpetaja kui ka eripedagoogi tundides. Esialgse instrumendi hindajatevahelist kooskõla võib pidada heaks. Skaalapunktide kirjeldused on lühikesed ja esitatud arusaadavas keeles. Instrumendi kasutamise harjumiseks ei kulu palju aega. Kuigi antud uuringus vaadeldi videoklippe, on instrument kasutatav ka tunde kohapeal jälgides. Tundi vaadates ei hajuta lehe täitmine tähelepanu. Hõlmatud on olulised klassikliima aspektid.

Seda instrumenti võiks edasi arendada. Instrumenti saab kasutada ka tundides, kus on palju passiivsust. Seda võiks muuta veel põhjalikumaks, lisada sinna olulisi aspekte. Rohkem võiks saada selle abil analüüsida õpilaste käitumist. Sõnastust saaks muuta täpsemaks. See instrument võiks olla aluseks lõpliku vaatlusinstrumendi väljatöötamisel projekti „Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses“ raames.

#### Tänu sõnad

Olen väga tänulik oma lõputöö juhendajale töö juhendamise eest. Olen tänulik projekti korraldajatele, tunde filminud tudengitele ja õppejõududele ning projektis osalenud eripedagoogidele ja õpetajatele.

#### Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

15.05. 2018

### Kasutatud kirjandus

- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89–104.
- Beane, A. (2010). Teacher Sarcasm. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 23(4), 63–65.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.
- Çengel, M., & Türkoglu, A. (2016). Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 1893–1919.
- Ciaccio, J. (2004). Totally positive teaching: A five-stage approach to energizing students and teachers. ASCD.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M., & Vo, A. (2009). Creating a Positive Classroom Atmosphere: Teachers' Use of Effective Praise and Feedback. *Beyond Behavior*, 18(2), 18–26.
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers?. *School psychology quarterly*, 29(3), 336.
- Danielson, C. (2013). The Framework for Teaching Evaluation Instrument, 2013 Instructionally Focused Edition. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131–146.
- Fisher, D., & Rickards, T. (1998). Associations between teacher- student interpersonal behaviour and student attitude to mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 10, 3–15.
- Floress, M. T., Beschta, S. L., Meyer, K. L., & Reinke, W. M. (2017). Praise Research Trends and Future Directions: Characteristics and Teacher Training. *Behavioral Disorders*, 227–243.
- Fraser, B. J. (1982). Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI). Third Version.



- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research*, 1 (1), 7–34.
- Holloman, H., & Yates, P. H. (2012). Cloudy with a chance of sarcasm or sunny with high expectations: Using best practice language to strengthen positive behavior intervention and support efforts. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15 (2), 124–127.
- Iurea, C. (2015). Classroom environment between stimulation and discouragement. Teacher's contribution to creating a new socio-affective environment favoring the teacher-student communication. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 203, 367–373.
- Jamil, F.M., Sabol, T. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2015). Assessing Teachers' skills in detecting and identifying effective interactions in the classroom. Theory and measurement. *The Elementary School Journal*, 3, 407–432.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports*, 26, 146–157.
- Krips, H. (2017). *Klassi juhtimine. Kuidas saavutada õppivat, sõbralikku ja kokkuhoidvat klassi*. Tartu: Atlex.
- Langa, C. (2014). Rewards and Punishments Role in Teacher- Student Relationship from the Mentor's Perspective. *Acta Didactica Napocensia*, 7(4), 7.
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 289–305.
- Leff, S. S., Thomas, D. E., Shapiro, E.S., Paskewich, B., Wilson, K., Necowitz-Hoffman, B., & Jawad, A.F. (2011). Developing and validating a new classroom climate observation and assessment tool. *Journal of school violence*, 10(2), 165–184.
- Lindgren, H. C., & Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher- student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32, 257–266.

- Madsen, C. H. Jr, Becker, W. C., & Thomas, D. R. (1968). Rules, Praise, And Ignoring: Elements of Elementary Classroom Control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 139–150.
- Malouff, J. M., Rooke, S. E., Schutte, N. S., Foster, R. M., & Bhullar, N. (2008). Methods of Motivational Teaching. ERIC Doc. No. ED499496.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom. *Educational Leadership*, 6–13.
- McClusky, H. Y. (1937). The Elementary School Teacher's Treatment of Classroom Behavior. *The Elementary School Journal*, 37, 391–392.
- Mellor, D. J., & Moore, K. A. (2003). The Questionnaire on Teacher Interaction: Assessing information transfer in single and multi-teacher environments. *The Journal of Classroom Interaction*, 38, 29–35.
- Miller, R., & Pedro, J. (2006). Creating Respectful Classroom Environments. *Early Childhood Education Journal*, 33.
- Mrachko, A. A., Kostewicz, D. E., & Martin, W. P. (2017). Increasing positive and decreasing negative teacher responses to student behavior through training and feedback. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17 (3), 250.
- Närhi, V., Kiiski, T., & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43 (6), 1186–1205.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Põhikooli Riiklik Õppekava 2011. Külastatud aadressil:  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage- Davis, E., & Hunt, G. H. (2010). The Elephant in the classroom: the impact of misbehavior on classroom climate. *Education*, 131, 306–315.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700–712.
- Rimm- Kaufman, S., & Sandilos, L. (2011). Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning. *Teacher's Modules*.
- Rocca, K. A. (2002). Verbal aggression in the classroom. *Communication Teacher*, 3, 15.

- Romi, S., Salkovsky, M., & Lewis, R. (2016). Reasons for aggressive classroom management and directions for change through teachers' professional development programmes. *Journal of Education for Teaching*, 42 (2), 173–187.
- Rucinski, C.L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2017). Teacher–Child Relationships, Classroom Climate, and Children's Social-Emotional and Academic Development. *Journal of Educational Psychology*.
- Saat, H., & Tropp, K. (2010). Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. E. Kikas (Toim), *Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng*. (lk 61–89). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Sean Kearney, W., Smith, P. A., & Maika, S. (2016). Asking students their opinions of the learning environment: an empirical analysis of elementary classroom climate. *Educational Psychology in Practice*, 32(3), 310–320.
- Shechtman, Z., & Abu Yaman, M. (2012). SEL as a component of a literature class to improve relationships, behavior, motivation, and content knowledge. *American Educational Journal*, 49, 546-567.
- Side, J., & Johnson, K. (2014). Bullying in schools: why it happens, how it makes young people feel and what we can do about it. *Educational Psychology in Practice*, 30 (3), 217–231.
- Sieberer-Nagler, K. (2015). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9, 163.
- Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56(4), 285–290.
- Sriklaub, K., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2015). Development of the classroom climate measurement model. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 171, 1353–1359.
- Swinson, J., & Harrop, A. (2001). The differential effects of teacher approval and disapproval in junior and infant classrooms. *Educational psychology in practice*, 17(2), 157–167.
- Zhanabekova, M. (2014). The Common climate of classroom communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 579–583.
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments research*, 13(1), 75–88.
- Tiko, A. (2010). Vanemate ootused õpetajale. *Haridus*, nr 4, 25.

- Uibu, K., Padrik, M., & Karm, M. (s.a.). Projekt: Vaatlusinstrumendi arendamine ja rakendamine õpetajakoolituses.
- Voight, A., & Nation, M. (2016). Practises for improving secondary school climate: A systematic review of the Research Literature. *American Journal of Community Psychology*, 58, 174–191.
- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S., & Colpin, H. (2017). The role of teacher behavior in children's relational aggression development: A five-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 64, 17–27.

## **Lisa 1. Vaatlusinstrument**

### **A Õpetajapoolne emotsioonide väljendus**

1 Õpetaja väljendab peaaegu kogu aeg negatiivseid emotsioone: ta on ärritunud, vihane, kuri, sageli ka ilma igasuguse põhjusega. Õpetaja räägib range häälega, kritiseerib õpilasi.

2 Õpetaja väljendab mõnikord negatiivseid emotsioone õpilaste vastu: ta on ärritunud, kuri, sageli ka ilma igasuguse põhjusega. Õpetaja enamasti ei naudi õpilaste seltskonda. Õpetaja naeratab õpilastele harva.

3 Õpetaja ei väljenda ei positiivseid ega negatiivseid emotsioone.

4 Õpetaja väljendab mõnikord positiivseid emotsioone õpilaste vastu: ta naeratab, naerab, on heas tujus. Õpetaja naudib õpilastega koosolemist.

5 Õpetaja väljendab peaaegu kogu aeg positiivseid emotsioone: ta naeratab, naerab, on heas tujus. Õpetaja naudib õpilastega koosolemist, osaleb õpilaste tegevuses, on neile füüsiliselt lähedal. Õpetaja tunneb huvi selle vastu, mida õpilased ütlevad, esitades neile täiendavaid küsimusi oeldu kohta.

### **B Õpilastepoolne emotsioonide väljendus**

1 Õpilased väljendavad enamik ajast negatiivseid emotsioone õpetaja ja klassikaaslaste vastu: nad on halvas tujus, kurjad, vihased, ärritunud. Õpilased karjuvad teiste peale.

2 Õpilased väljendavad mõnikord negatiivseid emotsioone õpetaja ja klassikaaslaste vastu: nad on halvas tujus, kurjad, vihased ja ärritunud. Õpilased mõnikord karjuvad teiste peale.

3 Õpilased on püsivalt neutraalsed õpetaja ja klassikaaslaste suhtes.

4 Õpilased sageli väljendavad positiivseid emotsioone õpetaja ja klassikaaslaste vastu: naeratavad üksteisele, naeravad, on heas tujus. Õpilased mõnikord naudivad õpetaja ja kaasõpilastega suhtlemist ja koosolemist.

5 Õpilased pidevalt väljendavad positiivseid emotsioone õpetaja ja klassikaaslaste vastu: naeratavad üksteisele, naeravad, on heas tujus. Õpilased naudivad õpetaja ja kaasõpilastega suhtlemist ja koosolemist.

### **C Õpilastepoolne halvustamine**

1 Õpilased pidevalt väljendavad negatiivset suhtumist klassikaaslastesse ja õpetajasse. Õpilased pidevalt halvustavad õpetajat ja klassikaaslasti.

2 Õpilased sageli väljendavad negatiivset suhtumist klassikaaslastesse ja õpetajasse. Õpilased rohkem kui paar korda halvustavad õpetajat ja klassikaaslasti.

3 Õpilased mõnikord väljendavad oma negatiivset suhtumist teistesse, õpetajasse ja klassikaaslastesse.

4 Õpilased üksikud korrad väljendavad negatiivset suhtumist klassikaaslastesse ja õpetajasse. Õpilased enamasti ei halvusta õpetajat ega klassikaaslasti.

5 Õpilased ei väljenda negatiivset suhtumist klassikaaslastesse ega õpetajasse. Õpilased ei halvusta õpetajat ega klassikaaslasti.

### **D Õpilastepoolne aktiivsus õpetaja ja õppetöö suhtes**

1 Õpilased on kogu aeg passiivsed. Nad ei tööta kaasa, vaid tegelevad tunni ajal kõrvaliste asjadega (suhtlevad klassikaaslastega, tegelevad oma telefoniga). Õpilased ei reageeri, kui õpetaja neile midagi ütleb.

2 Õpilased on mõnikord passiivsed õpetaja ja õppetöö suhtes. Enamasti nad ei tööta kaasa ja tegelevad tunni ajal muude asjadega (suhtlevad klassikaaslastega, tegelevad oma telefoniga). Õpilased enamasti ei reageeri, kui õpetaja neile midagi ütleb.

3 Õpilased ei väljenda suurt erilist aktiivsust, kuid võtavad õppetööst osa.

4 Õpilased tunnevad huvi õpetaja ja õppetöö vastu. Õpilased töötavad tunnis kaasa, ei sega teisi ja järgivad õpetaja korraldusi. Õpilased enamasti ei tegele tunnis kõrvaliste asjadega.

5 Õpilased tunnevad kogu aeg huvi õppetöö ja õpetaja vastu. Õpilased töötavad tunnis vaikselt, teisi segamata kaasa ja järgivad õpetaja korraldusi. Õpilased ei tegele tunnis kõrvaliste asjadega.

### **E Õpetaja aktiivsus õppetöö suhtes**

1 Õpetaja ei tunne huvi õppetöö ega selle tulemuste vastu. Õpetaja pole huvitatud õpilaste arendamisest ega julgusta neid aktiivselt tunnis osalema. Õpetaja ei proovi panna õpilasi kaasa töötama.

2 Õpetaja enamasti ei tunne huvi õppetöö vastu. Õpetajat sageli ei huvita õppetöö tulemus. Õpetaja pole sageli huvitatud õpilaste arendamisest ega julgusta neid tunnis aktiivsemalt osalema. Õpetaja enamasti ei proovi panna õpilasi kaasa töötama.

3 Õpetaja ei ole õppetöö suhtes ei aktiivne ega passiivne.

4 Õpetaja on enamasti õppetöö suhtes aktiivne. Õpetaja tunneb mõnikord huvi selle vastu, et õpilased õpiksid ja omandasid uusi teadmisi. Õpetaja mõnikord julgustab õpilasi aktiivsemalt tunnis osalema. Õpetaja mõnikord püüab tekitada õpilastes huvi oma õppeaine vastu.

5 Õpetaja on õppetöö suhtes aktiivne. Õpetaja tunneb huvi selle vastu, et õpilased õpiksid ja omandaksid uusi teadmisi. Õpetaja julgustab õpilasi aktiivsemalt tunnis osalema. Õpetaja püüab tekitada õpilastes huvi oma õppeaine vastu.

### **F Õpetajapoolne õpilaste tunnustamine**

1 Õpetaja ei kiida kordagi õpilasi ega anna neile positiivset tagasisidet. Õpetaja ei ütle õpilastele tunnustavaid sõnu (tubli töö, täiesti õige, hästi, jne).

2 Õpetaja heal juhul paar korda kiidab õpilasi ja annab neile positiivset tagasisidet. Õpetaja ütleb harva õpilastele tunnustavaid sõnu (tubli töö, täiesti õige, hästi, jne).

3 Õpetaja käitub neutraalselt. Ta ei väljenda oma suhtumist õpilastesse.

4 Õpetaja rohkem kui kaks korda kiidab õpilasi ja annab neile positiivset tagasisidet. Õpetaja ütleb mõnikord õpilastele tunnustavaid sõnu (tubli töö, täiesti õige, hästi, jne).

5 Õpetaja palju kordi kiidab õpilasi ja/ või annab neile mitteverbaalsel moel positiivset tagasisidet. Õpetaja ütleb õpilastele tunnustavaid sõnu (tubli töö, täiesti õige, hästi, jne).

### **G Õpetajapoolne austus õpilaste vastu**

1 Õpetaja väljendab korduvalt negatiivset suhtumist õpilastesse. Õpetaja on kogu aeg kriitiline õpilaste suhtes, halvustab, pilkab ja alandab õpilasi, kui nad lahendavad ülesannet valesti. Tema hääletoon ja sõnad väljendavad sarkasmi. Õpetaja karjub õpilaste peale ja ähvardab neid selleks, et klassis korda saavutada. Õpetaja kontrollib õpilast füüsiliselt (näit. tõukab õpilast, et õpilane kiiremini liiguks).

2 Õpetaja mitmeid kordi väljendab negatiivset suhtumist õpilastesse. Õpetaja on mõnikord kriitiline õpilaste suhtes, halvustab ja alandab õpilasi. Tema hääletoon ja olek väljendavad mõnikord sarkasmi. Õpetaja mõnikord karjub õpilaste peale ja/või ähvardab neid selleks, et klassis korda saada.

3 Õpetaja ei väljenda õpilaste vastu austust, samas pole ta ka nende suhtes lugupidamatu.

4 Õpetaja on õpilaste vastu enamasti viisakas ja sõbralik. Õpetaja vaatab enamasti õpilastele nendega rääkides otsa ja kasutab viisakust väljendavaid sõnu (palun, tänan, jne). Enamasti tunneb õpetaja õpilaste vastu huvi.

5 Õpetaja on õpilaste vastu viisakas ja sõbralik. Õpetaja arvestab õpilastega. Õpetaja räägib rahuliku ja sõbraliku häälega kasutades viisakust väljendavaid sõnu. Õpetaja vaatab õpilastele nendega rääkides otsa. Õpetaja tunneb õpilaste vastu huvi.